

L'enseignement du français en Corée : des propositions didactiques nouvelles

KIM Hee-Kyung, Andreas GROEGER

Université de Grenoble 3

kheekyung@yahoo.fr, andreas_groeger@gmx.net



Synergies Corée n° 2 - 2011 pp. 37-44

Résumé : En Corée du Sud, l'enseignement du français rencontre actuellement des difficultés qui se traduisent par une baisse du nombre d'apprenants. Cette situation semble être due en particulier à une politique éducative et à des méthodes didactiques inadaptées aux aspirations des apprenants coréens dans un contexte de mondialisation. Dans cette contribution, nous proposons un dispositif nomade visant la pratique de l'oral et présentons les résultats d'une expérience menée auprès d'un groupe d'étudiants d'une université coréenne. Selon cette expérience, notre dispositif semble pouvoir motiver et inciter les étudiants à pratiquer le français. Les résultats nous montrent également qu'il faudrait privilégier des approches spécifiques au contexte socio-culturel.

Mots-clés : FLE, apprentissage nomade, production orale asynchrone

French language education in South Korea : didactical proposals to spark its revival

Summary : In recent years, French language education in South Korea has become less popular as a decrease in the number of students shows. This evolution may be particularly due to inadequate educational policies and teaching methods unsuited to the aspirations of learners in the context of globalization. In this paper, we propose a mobile assisted method to enhance oral practice and present the results of a research project conducted with a group of Korean university students of French. Accordingly, our method seems to motivate and encourage students to practice French. The results also show that innovations in this field should privilege specific approaches that consider the given socio-cultural context.

Keywords : F2L, mobile learning, asynchronous oral production

Introduction

Aujourd'hui troisième langue sur Internet et parlée dans soixante-dix pays du monde entier¹, la langue française est susceptible de jouer un rôle majeur pour l'ouverture de la Corée du Sud et la mobilité internationale des jeunes Coréens. Dès 1965, un accord de coopération culturelle entre la France et la Corée du Sud fonda un partenariat étroit en termes d'enseignement et de recherche pour promouvoir la langue et la culture

des deux pays². En outre, la dynamique des échanges économiques avec les pays francophones, notamment africains³, et l'accord de libre échange avec l'UE⁴ en cours de ratification confèrent à l'enseignement du français une importance croissante. Pourtant, en analysant l'évolution du nombre d'étudiants sud-coréens inscrits dans les universités françaises, nous constatons une baisse considérable de plus de 8 % entre 2006 et 2010⁵. Ceci est d'autant plus étonnant que le nombre d'étudiants en provenance d'Asie augmente dans la même période de près de 10 %⁶. Tout en étant traditionnellement la filière la plus attirante, cumulant à elle seule les trois quarts des inscriptions des étudiants coréens, les « Lettres & Sciences humaines » sont aujourd'hui la filière la plus touchée par ce retrait. En nombre absolu, cette filière a perdu 135 étudiants coréens en quatre ans, et d'autres domaines tels les sciences et techniques et la gestion suivent la même tendance⁷. Seule la filière « Médecine & Pharmacie » est en hausse constante mais ne représente que 2 % des étudiants coréens en France⁸. Par conséquent, nous nous interrogeons sur les causes de ces tendances.

Ces dernières années, nombreux sont les travaux qui mettent en cause la politique éducative et le choix des méthodes d'enseignement (le et al., 1990 ; Jang, 2003). Ainsi le système éducatif coréen semble-t-il privilégier l'anglais au détriment des autres langues secondes. La politique de l'enseignement universitaire favoriserait les filières plus « rentables » tout en délaissant les sciences humaines y compris les lettres et langues vivantes (Bok, 2001 ; Han, 2001). D'autres auteurs critiquent les méthodes d'enseignement qu'ils jugent inadaptées pour rendre les étudiants opérationnels (Sénat, 1998 ; le et al., Ibid.). En effet, les méthodes traditionnellement utilisées dans les cours de langue, héritées des traditions livresques de la recherche intellectuelle, se focalisent sur la transmission de savoir, la mémorisation et l'écrit. Concernant de nouvelles approches souvent préconisées par des didacticiens occidentaux et apparaissant à partir des années 1960⁹, le et al. (Ibid.) indiquent qu'elles ne modifieraient en rien les rôles traditionnels de maître-savant d'un côté et de récipient de connaissances de l'autre.

Ces approches didactiques visent à mettre en place une manière de mieux enseigner au lieu de s'interroger sur la participation de l'étudiant dans l'acte d'apprentissage. En particulier, les étudiants issus de la génération Internet souhaitent s'immerger rapidement dans des situations réelles de la langue parlée et intégrer l'apprentissage dans leur vie quotidienne. Han (Ibid.) énonce que l'enseignement des langues étrangères devrait s'orienter vers la pratique et l'utilité de deux manières : en favorisant des activités orales en classe et en ouvrant les départements de langues aux étudiants d'autres disciplines afin de leur permettre d'acquérir des savoir-faire fonctionnels pour leur vie étudiante et professionnelle. Pourtant, ces tentatives qui restent souvent limitées ne permettent ni de promouvoir la filière de français (parce que l'anglais, le chinois et le japonais sont jugés plus utiles dans la vie professionnelle) ni de changer la relation statique entre l'enseignant et l'étudiant. Notre point de départ est donc de tenter d'introduire une nouvelle vision, celle d'un changement de stratégie dans la didactique des langues visant les compétences pratiques de l'oral. En nous appuyant sur cette stratégie, nous proposerons ici une alternative permettant de pratiquer la langue française dans des situations d'apprentissage tant formel que non formel.

La perspective actionnelle : une stratégie didactique alternative

Dans le but de mieux valoriser l'oral, nous préconisons d'adopter une démarche orientée vers l'action qui place l'apprenant dans une situation de communication authentique.

Cette idée a déjà fait l'objet de recherches approfondies et a conduit au développement de la perspective actionnelle (Le CECR, 2000). Selon cette perspective l'apprenant est considéré comme un acteur social qui utilise une langue pour accomplir des activités dans un contexte social donné. Pour ce faire, il est amené à réaliser des tâches en s'appuyant sur son entourage social avec lequel il interagit. Le rôle classique de l'enseignant est ici remplacé par celui d'un tuteur accompagnant l'apprentissage. Selon Rosen (2009 : 8-9), la perspective actionnelle se distingue de l'approche communicative à plusieurs niveaux. Son objectif est d'agir avec l'autre, c'est-à-dire de « réaliser des actions communes [et] collectives en langues étrangère ». Rosen souligne que la perspective actionnelle vise la co-construction du sens se fondant sur un apprentissage collaboratif et interactif. Tandis que l'application de l'approche communicative se fait souvent par des simulations et des jeux de rôle, la perspective actionnelle place l'apprenant dans une situation quasi-authentique avec des interlocuteurs réels. Ainsi, la perspective actionnelle va au-delà d'une « sensibilisation à la réalité de la communication exolingue » en mettant l'accent sur une « éducation plurilingue et pluriculturelle ».

Dans la perspective actionnelle, l'approche par tâche a l'avantage de pouvoir être intégrée dans des environnements pédagogiques divers, qu'ils soient formels ou non formels. Ainsi, la diffusion massive d'Internet depuis les années 2000 a permis aux enseignants de langues de disposer de ressources non seulement pédagogiques mais aussi authentiques pour concevoir leur cours en classe. Des plateformes d'apprentissage (Dokeos, Moodle, Claroline) en ligne encouragent la formation à distance et suscitent le développement de nombreux projets pédagogiques comme 'le français en première ligne'¹⁰. Désormais l'évolution vers le web 2.0 (aussi appelé web social) diversifie les possibilités d'échange entre internautes et a fait émerger de nouvelles pratiques pédagogiques (Wiki, Livemoca, Busuu) pour favoriser l'apprentissage collaboratif. Compte tenu de cette évolution, Mangenot & Louveau (2006 : 41) mettent en avant la conception spécifique de tâche liée à l'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Selon ces auteurs, cette conception spécifique s'appuie sur « le support de départ [...] et éventuellement les moyens de communication entre apprenants ». Mangenot & Soubrié (2010 : 4) s'y réfèrent pour définir la notion de « tâche multimédia » comme tâche remplissant « l'une de ces [deux] conditions en incluant dans l'idée de communication le cas d'une « publication » sur la Toile ». Ils indiquent que cette configuration favoriserait la participation collective des apprenants car « il est possible d'envisager différents scénarios de communication (Mangenot & Louveau, 2006, Mangenot, 2008), à savoir différentes manières de faire interagir (ou parfois ne pas faire interagir) les apprenants entre eux, en face-à-face ou à distance, en synchronie ou asynchronie, en dyades, en groupes restreints ou en grand groupe, par oral ou par écrit, etc. » (Mangenot & Soubrié, Ibid.). Compte tenu de ses travaux, nous avons conçu un dispositif didactique qui adresse à la fois les étudiants et le grand public.

Méthodologie du dispositif nomade proposé

Ce dispositif fait actuellement l'objet d'une thèse de doctorat¹¹ et a été expérimenté deux fois selon des modalités différentes¹² dans un cadre non-formel. Comme Kim & Mangenot (2009) ont déjà traité de la première expérience, nous nous intéresserons ici aux résultats de la deuxième expérience.

Notre dispositif didactique consiste à réunir un groupe d'apprenants de français se situant en dehors de la France (en l'occurrence en Corée du Sud) et munis d'un téléphone portable ayant accès à Internet. Le tuteur-enseignant de français conçoit des tâches langagières sur des thèmes de la vie quotidienne susceptibles d'intéresser les apprenants. Dans le cadre de notre expérience, nous avons choisi des thématiques interculturelles pour deux raisons. Il s'agit d'une part de confronter les apprenants à des situations authentiques vécues en France et d'autre part d'attiser la curiosité des apprenants afin de les inciter à prendre la parole. Dans le but de placer les apprenants dans une situation réelle de communication orale, les consignes et la réalisation des tâches se font à l'oral par le biais d'une mise en scène vidéo prise par téléphone portable. Les enregistrements vidéo sont mis en commun sur le site *Cyworld*¹³ permettant un échange de paroles en asynchrone entre l'interlocuteur natif et les apprenants se situant respectivement dans leur pays d'origine. La technologie permet aux apprenants d'être avertis par SMS lorsqu'une nouvelle contribution arrive sur *Cyworld* et de publier leurs productions simplement depuis le téléphone portable. Ainsi, les apprenants sont autonomes et peuvent réaliser leurs productions orales n'importe où et n'importe quand. —

Résultats

En vue d'évaluer la potentialité de notre dispositif, nous avons étudié plusieurs variables en nous appuyant sur l'analyse discursive des productions orales ainsi que sur des entretiens semi-directifs. Nous présentons ici les résultats des entretiens¹⁴ que nous avons menés avant et après l'expérience avec les participants en fonction des cinq variables suivantes : l'acceptabilité du dispositif, l'ergonomie, les effets de l'asynchronie, l'utilité pour l'apprentissage et l'impact sur la motivation.

Concernant l'acceptabilité de la configuration de notre dispositif, les étudiants coréens nous confirment que le dispositif apporte un plus par rapport à leur utilisation habituelle de technologies (mp3, DMB¹⁵), puisqu'il permet non seulement de s'entraîner à la compréhension orale mais aussi de s'exercer à la pratique. Nous n'avons pas *a priori* ciblé l'apprentissage car nous souhaitions avant tout créer un environnement favorisant la communication et l'interaction avec autrui en langue française. Mais les participants ont tout de même assimilé la réalisation de tâches à une situation d'apprentissage en répondant aux questions de l'interlocuteur natif. Ainsi, les étudiants se sont placés dans leur rôle habituel d'apprenant. Comme l'apprentissage est en général vu comme relevant d'un travail personnel, la plupart des participants n'ont pas voulu regarder les vidéos des productions orales de leurs pairs. Certains étudiants (A1, A3) témoignent d'un malaise ou d'un sentiment de gêne de commenter les travaux des autres et de discuter de leurs propres vidéos avec les pairs. Si nous n'avons pas observé d'interactions entre les participants, certains (A1, A3, A4) ont collaboré avec d'autres personnes dans leur entourage pour réaliser les tâches. Pourtant, dans ce cas, ils ont recours à la simulation et au concept du jeu de rôle qu'ils connaissent de leurs cours de langue habituels. Bien que les participants utilisent fréquemment le site *Cyworld*, ils n'ont pas manifesté les mêmes comportements communicationnels et interactionnels dans notre expérience pour pratiquer l'oral. Certains participants (A3, A5, A6) disent qu'il leur faudrait plus de temps pour s'adapter à ce nouveau mode de fonctionnement.

En ce qui concerne la question d'ergonomie, les participants affirment que l'utilisation du téléphone mobile est « très pratique » pour des raisons de flexibilité (n'importe où et n'importe quand), de facilité et de rapidité (« plus besoin d'allumer l'ordinateur »).

Certains étudiants évoquent l'écran « trop petit » (A6) de leur téléphone et « une connexion Internet parfois trop lente » (A3, A6) pour regarder les vidéos. Tous remarquent que le temps d'enregistrement des vidéos est limité par la taille maximale autorisée pour les envois de fichiers sur le site *Cyworld*. En effet, celle-ci varie en fonction de l'opérateur téléphonique. Outre des facteurs techniques qui entravent l'utilisation du téléphone portable, les participants évoquent des bruits de fond lorsqu'ils souhaitent se filmer dehors. Par ailleurs, ils disent se sentir gênés de se filmer devant d'autres personnes ou dans des lieux publics.

L'idée de l'asynchronie, un des piliers phares de notre dispositif, est vécue comme « très utile ». En effet, le mode asynchrone donne une certaine autonomie et de l'indépendance par rapport aux horaires fixes des cours institutionnels. Il permet d'organiser la pratique du français à la guise des apprenants et indépendamment du décalage horaire qui existe entre la France (endroit du locuteur natif) et la Corée du Sud (endroit des apprenants). Bien que la communication orale avec l'interlocuteur natif se fasse en temps différé, tous les participants s'habituent rapidement à ce mode d'interaction. Un étudiant dit que « même si j'ai la réponse plus tard, c'est comme si je parle avec quelqu'un » (A1). Enfin, les témoignages des participants nous confirment que l'asynchronie semble jouer un rôle clé pour améliorer l'apprentissage et la pratique de l'oral dans le contexte coréen. En effet, pour s'exprimer sur un sujet, les apprenants ont besoin d'un certain temps de préparation : « Il faut d'abord organiser mes idées. Je ne peux pas parler spontanément. Ça demande du temps » (A2). Effectivement, notre dispositif accorde ce temps d'écoute et de préparation à la prise de parole. Il permet non seulement de s'exercer à la compréhension orale en écoutant plusieurs fois les enregistrements du locuteur natif, mais également de s'entraîner à la prise de parole en enregistrant plusieurs fois la réalisation de tâche. Notre dispositif libère donc les étudiants du temps limité de la salle de classe et enlève la pression et le stress ressentis dans une situation de conversation en synchrone. Les participants confirment que notre dispositif leur donne de l'assurance.

Interrogés au sujet de l'effet de notre dispositif sur leur apprentissage, les étudiants répondent que le fait de parler avec un interlocuteur natif en situation de communication authentique permet d'entendre des expressions courantes qui ne se trouvent pas dans les manuels. De plus, les sujets de tâches les ont confrontés à de nouvelles expressions. L'approche authentique est donc susceptible d'élargir le répertoire lexical et grammatical des apprenants. Le support pédagogique du tuteur (corrections, propositions d'expressions et de lexique) est « bien apprécié » par les participants et trouve toute sa place. Outre l'apprentissage de la langue, le dispositif permet également de confronter les étudiants à la culture de la langue cible. Ils soulignent qu'ils ont appris des « choses nouvelles sur la culture française » (A2, A3, A6). Un étudiant précise que « dans la salle de classe, on ne parle pas de la vie privée au professeur. [...] C'est comme si j'étais à côté de l'interlocuteur natif » (A1). Comme nous l'avons déjà évoqué, les apprenants confirment que le dispositif leur permet de s'entraîner à la compréhension orale et à la prise de parole et les prépare à la production orale spontanée. Même si, avec seulement neuf tâches, notre expérience était relativement courte, certains apprenants (A1, A3) affirment avoir eu l'impression que leur compétence de production orale s'est améliorée. Les participants jugent que le dispositif est « efficace » pour s'exercer à l'oral et apprendre à prendre la parole en français.

Concernant la motivation, notre choix d'introduire un interlocuteur natif qui partage son quotidien avec les apprenants et le fait de proposer des thèmes orientés vers la différence culturelle sont certainement des vecteurs importants. Les participants apprécient généralement les thèmes donnés, avec parfois une préférence pour l'un ou l'autre, et considèrent particulièrement la présence de l'interlocuteur natif : « Lorsque j'ai mieux connu l'interlocuteur après quelques temps, je sentais vraiment de la joie de communiquer avec lui. Il y a un réel intérêt derrière » (A4). D'autres témoignages montrent que l'authenticité de la situation pédagogique suscite la curiosité et attire l'attention : « Ce n'est pas comme des exercices répétitifs ou de mémoriser les 'bonnes réponses'. On parle naturellement. C'est du vrai. » (A2). En outre, le fait de pouvoir échanger avec un interlocuteur natif sur des sujets personnels est vécu comme « agréable », car il ne s'agit pas uniquement de prendre la parole en français, mais aussi de parler avec une personne qui s'intéresse à ce qui est raconté. Un apprenant témoigne que « même si je n'arrivais pas toujours à m'exprimer bien en français, il y avait toujours un retour. C'était très réconfortant. Je me sentais très proche de l'interlocuteur. J'étais vraiment à l'aise quand je parlais en français » (A3). Dans les entretiens, nous pouvons constater que le soutien pédagogique (encouragement, corrections) influence positivement la participation des étudiants. Comme ce soutien permet de solidifier leurs compétences, les étudiants ont l'impression que leurs efforts sont récompensés. A ceci contribue également le fait d'enregistrer les productions orales. En effet, le stockage des enregistrements permet aux étudiants de se rendre compte de leur évolution.

Conclusion

De nos jours, l'enseignement du français en Corée du Sud rencontre des difficultés que certains auteurs attribuent à une politique éducative et des méthodes didactiques inadaptées (cf. *supra*). En nous focalisant sur la didactique des langues, nous mettons en avant la nécessité d'innover dans les pratiques d'enseignement. Ainsi, il faudrait tenir compte des aspirations de la jeune génération des apprenants vivant dans un contexte de mondialisation tout en respectant la réalité socio-culturelle. En effet, le dispositif que nous avons présenté peut être une méthode alternative qui conviendrait à la situation en Corée. Pourtant nous avons observé que l'apprentissage collaboratif mis en avant dans la perspective actionnelle n'a pas été adopté par nos étudiants. Malgré cela, l'expérience que nous avons menée auprès d'un groupe d'étudiants de français révèle que : (1) l'apprentissage nomade en asynchrone permet de rassurer les apprenants dans leur prise de parole ; (2) l'authenticité situationnelle et la souplesse dans l'utilisation du téléphone portable sont des facteurs de motivation ; (3) notre dispositif permet ainsi de favoriser la pratique de l'oral et contribue à l'apprentissage du français. Grâce à sa structure modulaire, le dispositif est adaptable aux différentes réalités de la salle de classe et au-delà.

Pour conclure, il nous semble important de développer des approches spécifiques au contexte socio-culturel. Cette recherche vise à contribuer à la réflexion et à inspirer d'autres démarches expérimentales dans ce sens.

Bibliographie

Bok, S.-G. 2001. « La situation actuelle de l'enseignement secondaire et supérieur du français en Corée du Sud ». *Le français pour demain - Dialogues et Cultures 45, Actes du Xe Congrès Mondial, Fédération Internationale des Professeurs de Français*, pp.129-132.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

le, K.-R., Han, M.-S., Godard-Radenkovic, A. 1990. « L'Utilisation du contexte culturel et l'enseignement du français dans les grands groupes ». *Le français pour demain - Dialogues et Cultures 34, Actes du VIIe Congrès Mondial, Thessalonique 1988*, Fédération Internationale des Professeurs de Français, pp. 27-38.

Han, M. 2001. « Pour une nouvelle politique linguistique en Corée du Sud : enjeux et perspectives ». *Le français pour demain - Dialogues et Cultures 45, Actes du Xe Congrès Mondial*, Fédération Internationale des Professeurs de Français, pp. 124-128.

Jang, H.-U. 2003. *L'enseignement du français en Corée*. Séoul : Ewha University Press.

Kim, H.-K., Mangenot F. 2009. « Apprentissage nomade en langue et production orale asynchrone ». *Actes du colloque Epal 2009*, université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009. Page consultée 02/2011 : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-kim-mangenot.pdf

Mangenot, F., Louveau, E. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Mangenot, F., Soubrié, T. 2010. « Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? », *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Rosen, E. 2009. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le monde Recherches et applications*, n° 45, pp. 6-14.

Sitographie

Ministère des Affaires Etrangères et Européennes. « Accord de coopération culturelle et technique entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République de Corée ». In : *Journal Officiel de la République Française*, RTAF 1968, n° 62, page décret 8900,

<http://www.doc.diplomatie.gouv.fr/BASIS/pacte/webext/bilat/DDW?W%3DSER+%3D'+coree+du+sud'+ORDER+BY+SER/Ascend%26M%3D4%26K%3D19650113%26R%3DY%26U%3D1> (consulté le 21.02.2011).

Ministère des Affaires Etrangères et Européennes. « Langue Française » http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/entrees-thematiques_830/langue-francaise-francophonie-diversite-linguistique_1040/langue-francaise_3094/promouvoir-francais_18768/10-bonnes-raisons-apprendre-francais_83561.html (consulté le 21.02.2011).

Ministère de l'Education Nationale. « Répartition des effectifs d'étudiants de nationalité étrangère dans les universités par origine et par discipline (France métropolitaine + DOM) ». In : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, DEPP. 2007, p. 205.

<http://media.education.gouv.fr/file/61/2/6612.pdf> (consulté le 21.02.2011).

Ministère de l'Education Nationale. « Répartition des effectifs d'étudiants de nationalité étrangère dans les universités par origine et par discipline (France métropolitaine + DOM) ». In : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, DEPP. 2008, p.197.

http://media.education.gouv.fr/file/2008/13/0/RERS-2008_34130.pdf (consulté le 21.02.2011).

Ministère de l'Education Nationale. « Répartition des effectifs d'étudiants de nationalité étrangère dans les universités par origine et par discipline (France métropolitaine + DOM) ». In : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, DEPP. 2009, p.197.

http://media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_117955.pdf (consulté le 21.02.2011)

Ministère de l'Éducation Nationale. « Répartition des effectifs d'étudiants de nationalité étrangère dans les universités par origine et par discipline (France métropolitaine + DOM) ». In : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, DEPP. 2010, p.195.

http://media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf (consulté le 21.02.2011)

Ministry of Knowledge and Economy, « Balance of trade by country 2009 », http://www.mke.go.kr/language/eng/economic/key_list.jsp (consulté le 21.02.2011).

Présidence du Conseil de l'UE. *Sommet UE-République de Corée : signature d'un accord de libre-échange* (Bruxelles, 6 octobre 2010), Communiqué de la présidence du Conseil de l'Union européenne, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/coree-du-sud_570/union-europeenne-republique-coree_13513/sommet-ue-republique-coree-signature-un-accord-libre-echange-06.10.10_86521.html (consulté le 21.02.2011).

Sénat, 1998. *Apprendre le français en Corée*. Rapport Groupe d'amitié France-Corée du Sud n° 18 - 1997/1998, Groupe interparlementaire d'amitié France-Corée du Sud (étude issue d'une thèse de doctorat par Sung-Hee Park, Université de Sorbonne la nouvelle, 1996) http://www.senat.fr/ga/ga97-018/ga97-018_mono.html (consulté le 21.02.2011).

Notes

¹ Sur le site du Ministère des Affaires Étrangères et Européennes.

² Accord de Coopération Culturelle et Technique entre la République de Corée et la France signé par la France le 28.12.1965 à Séoul et entré en vigueur le 08.05.1968.

³ Calculé à partir des statistiques fournies par le Ministère Français de l'Éducation Nationale.

⁴ La signature d'un traité de coopération économique avec l'Union Européenne en 2010.

⁵ Note 3.

⁶ Note 3.

⁷ Note 3.

⁸ Note 3.

⁹ (1) méthode traditionnelle grammaire-traduction, (2) méthode audio-orale (1970-1980) visant l'imitation et la mémorisation de dialogues et d'expressions toutes faites, (3) méthode structuro-globale audio-visuelle ou méthode audio-visuelle ou méthode situationnelle (1960-1970) favorisant la familiarisation avec le vocabulaire dans une situation semblable à l'aide d'images et de vidéos, (4) méthode communicative (1980) visant l'acquisition d'une compétence communicative (Bok 2001 : 129-130).

¹⁰ Adresse du site pour ce projet : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>

¹¹ Thèse de doctorat en cours de préparation par Hee-kyung Kim.

¹² La première expérience a été menée avec un groupe de 14 apprenants de français de niveau hétérogène (A1-B2 selon le Portfolio européen) pendant 3 mois en période scolaire en 2008. La deuxième expérience réunissait 6 étudiants de français de niveau homogène (A2-B1) pendant 3 mois en période de vacances début 2010. Pour la deuxième expérience nous avons introduit un locuteur natif à distance dans le dispositif.

¹³ Cyworld est un réseau social en ligne très répandu en Corée du Sud.

¹⁴ Six étudiants de l'université nationale de Kyungpook à Daegu ont été interviewés par Skype et cette interrogation a été enregistrée par dictaphone numérique. Pour garder l'anonymat, les noms sont numérotés de A1 à A6.

¹⁵ DMB (Digital Multimedia Broadcasting) est un outil mobile pour recevoir des émissions de télévision.